

Am Anfang ist das ‚Wort‘, oder doch nicht? Zum ‚Wort‘-Verständnis im frühen Erstspracherwerb

DOI: 10.14232/fest.bassola.24

ABSTRACT

Zu Beginn des Spracherwerbs bzw. in der Anfangsphase der Sprachproduktion von Kleinkindern warten Eltern sehnsüchtig auf das erste Wort des Nachwuchses. Bei der ersten formal zielsprachlichen Äußerung der Kinder ist die Freude groß. ‚Wort‘ und andere Kategorien der traditionellen Grammatik dienen auch der Spracherwerbsforschung als Beschreibungskategorien. Dabei wird die Frage, ob solche Einheiten der kindlichen Sprachentwicklung gerecht werden können, selten gestellt. Im vorliegenden Beitrag wird genau diese Frage insbesondere in Bezug auf das ‚Wort‘ näher betrachtet. Im Mittelpunkt der Diskussion steht die Frage, ob und inwiefern frühe kindliche Äußerungen Wörtern der Erwachsenensprache entsprechen bzw. wie diese frühen kindlichen Äußerungen erfasst werden können.

1. Einleitung

Aus der Sicht des Spracherwerbs nennt man ca. das erste Lebensjahr eines Babys die präverbale Phase. In dieser Phase produzieren Babys zwar noch keine zielsprachlichen Ausdrücke, sie kommunizieren jedoch mit der Umwelt durch Schreien, Lachen¹ und Mimik. Im Gegensatz zur Produktion beginnt die Rezeption von Sprache jedoch bereits mit der Geburt oder sogar davor, indem der Fötus die Stimme seiner Mutter wahrnimmt. Die Sprachrezeption selbst kann man als sehr vielfältig bezeichnen: Babys reagieren besonders auf ihre Erstsprache als Sprache, die sie am häufigsten hören, sie sind bis zum sechsten

¹ Insbesondere das Lachen gilt dabei als soziales Signal, das für die Verlängerung der Interaktion mit den Erwachsenen und die Entstehung von kommunikativen Situationen verantwortlich ist (vgl. Szagun 2011: 35).

Monat aber auch sog. universelle Zuhörer, denn sie können Laute von anderen Sprachen wahrnehmen, die sie nie zuvor gehört haben (vgl. Szagun 2011: 35ff.).

Auf dem Weg zur eigenen Sprachproduktion besteht die Erwerbsaufgabe zum einen darin, dass sie die Inputsprache der Erwachsenen „beobachten und analysieren“ und aus dieser Inputsprache² zielsprachliche Einheiten ausgliedern oder segmentieren, die später in der eigenen Produktion imitiert werden können (vgl. ebd.: 50ff.). Zum anderen wird die Produktion mit der Lallphase eingeleitet, wobei Babys Silben wie *ma* oder *ba* plappern, die der Lautstruktur der Erstsprache entsprechen. Um den ersten Geburtstag herum produzieren Kleinkinder sog. Vokalisierungen, die keine Einheit der Zielsprache darstellen (vgl. ebd.: 65) und je nach Schnelligkeit im Erwerb³ erste Elemente, die zumindest scheinbar Wörtern der Muttersprache entsprechen (s. weiter unten) und von den Erwachsenen gerne als solche interpretiert werden.

Ab dieser Phase werden die rasanten grammatischen und lexikalischen Entwicklungen im Erwerb und die Sprache der Kinder insgesamt mit Begriffen der traditionellen Grammatik beschrieben (s. bspw. die Meilensteine bei Tracy 2008: 77ff.). Vor allem das ‚Wort‘ prägt die Dokumentation der frühen Phase, indem kindliche Äußerungen mit Ein-, Zwei- und Mehrwortäußerungen bzw. Wortkombinationen beschrieben werden (vgl. Szagun 2011: 65ff. und Tracy 2008: 77ff.). Dabei stellt sich jedoch die Frage, ob erste kindliche Äußerungen formal wie inhaltlich tatsächlich Wörtern der Erwachsenensprache entsprechen und als solche bezeichnet werden können oder ob bei einer zielsprachlichen Form durchaus inhaltliche Differenzen bestehen. Ferner ist die Frage auch bei scheinbar komplexen Einheiten interessant, denn man kann nicht unbedingt davon ausgehen, dass Kleinkinder dort eindeutig mehrere sprachliche Einheiten segmentieren.

² In der präverbalen Phase verstehen wir unter Inputsprache die sog. BG-Sprache (an das Baby gerichtete Sprache), die Erwachsene direkt an die Babys richten, um hauptsächlich Emotionen und Nähe zu kommunizieren. Diese vereinfachte Sprache, die je nach Kultur und Erstsprache unterschiedliche Prägungen hat, dient aber auch als sprachliches Beispiel (vgl. Szagun 2011: 36ff.).

³ Individuelle Unterschiede können im frühen Spracherwerb sehr markant auftreten (vgl. u.a. Szagun 2011 und Tracy 2008).

Der vorliegende Beitrag setzt sich daher zum Ziel, die Eigenschaften früher kindlicher Äußerungen zu beschreiben und von diesen ausgehend zu überlegen, wie sie in der Spracherwerbsforschung gefasst werden können. Der Fokus liegt auf der Erfassung des ‚Wortes‘ in der frühen Kindersprache, d.h. darauf, in welchem Verhältnis frühe kindliche Äußerungen zum ‚Wort‘ der Erwachsenensprache stehen und wie ein „kindgerechter Wortbegriff“ aussehen kann.

Im folgenden Abschnitt möchte ich die Problematik der Beschreibung der (frühen) Kindersprache in der Spracherwerbsforschung ausführlicher thematisieren. Abschnitt 3 beschäftigt sich im Anschluss daran mit dem Status der Kindersprache zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, woraus in Abschnitt 4 versucht wird, das ‚Wort‘ im frühen Erstspracherwerb abzuleiten und zu diskutieren.

2. Zwischen Grammatiktradition und Realität: Einheiten der frühen Kindersprache

Wie oben erwähnt wird die frühe Sprachentwicklung der Kinder mit Ein-, Zwei- und Mehrwortäußerungen wiedergegeben, während der Grammatikerwerb an der wachsenden Anzahl der Morpheme (MLU)⁴ gemessen wird (vgl. Szagun 2011: 65ff.). Für die Messeinheit ‚Wort‘ ist dabei das traditionelle Spatiakriterium ausschlaggebend. Kindersprache wird also anhand von Begriffen der Erwachsenensprache beschrieben (vgl. Peters 1983: 1), was suggeriert, dass sich Kinder bereits in der frühen Phase ihrer Sprachentwicklung an den morphologischen und syntaktischen Kategorien der Erwachsenensprache bzw. sogar der erwachsenen Schriftsprache orientieren. Die frühe Orientierung an der Schriftsprache der Erwachsenen ist (mindestens) aus zweierlei Hinsicht problematisch: Erstens kommunizieren Erwachsene mit ihren Kleinkindern

⁴ Unter MLU (Mean Length of Utterance) versteht man die durchschnittliche Äußerungslänge, die in Morphemen gemessen wird. MLU wird errechnet, indem die Anzahl der Morpheme in einer bestimmten Menge von Äußerungen durch die Anzahl der Äußerungen geteilt wird. Dabei werden nur produktive Äußerungen des Kindes berücksichtigt, Lautmalereien, Vokalisierung, Imitationen und sogar Routinen werden ausgeschlossen (vgl. Szagun 2011: 80f.).

keine konzeptionell⁵ schriftlich angelegte Sprache, die die Kategorien der traditionellen Grammatik klar enthält bzw. die eine Ausfilterung dieser Kategorien den Kindern (zumindest theoretisch, weil hörbar) erlauben könnte.⁶ Zweitens beinhaltet die gesprochene Erwachsenensprache selber sog. ‚speech formula‘ wie *how are you, see you, lookit, isn't it* usw., die im Lexikon als ganze Einheiten gespeichert sind (vgl. Peters 1983: 2). Die Rede also „arbeitet auch beim kompetenten Sprecher mit Zuordnung wechselnder Korngröße und ist ergo als Angelegenheit der ‚parole‘ nicht abschließend systematisierbar“ (Knobloch 2000: 37). Da Kinder unmittelbar aus dem Input der Erwachsenen sprechen lernen, übernehmen sie auch nicht weiter analysierbare ‚speech formula‘ von den Erwachsenen in ihre Sprache. Diese sollen wiederum nicht mit der Terminologie der traditionellen Schriftgrammatik wiedergegeben werden.

Elemente in kindlichen Äußerungen können jedoch auch über spezifisch gesprochensprachliche Elemente hinaus von Einheiten der traditionellen Grammatik abweichen. In der ersten Phase des Spracherwerbs verfügen Kleinkinder selbstverständlich über kein Inventar von Morphemen oder gar Wörtern. Die Erwerbsaufgabe besteht darin, Elemente aus der Umgebungssprache der Erwachsenen (der sog. Inputsprache) herauszufiltern. Kinder gliedern also Einheiten aus der Sprache, die sie hören, aus. Dabei müssen die Ausgliederungseinheiten in der Anfangsphase nicht mit Morphemen oder Wörtern des Sprachsystems zusammenfallen (vgl. Peters 1983: 5). Bei der Ausgliederung zeigen Kinder individuelle Unterschiede: Manche gliedern komplexe Ausdrücke (Phrasen?) aus, nehmen sie als eine Einheit (als Wort?) wahr und produzieren anfangs komplexe Elemente (vgl. ebd.: 6). Andere Kinder produzieren anfangs einzelne Wörter, wobei dies auch täuschen kann. Wie Knobloch feststellt, kann es dem Beobachter so vorkommen, als würde das Kind einzelne Wörter produzieren, in der Wirklichkeit variiert es aber „Bestandteile von komplexen Formulierungen“ (2000: 43).

Die Sprachwissenschaft wird demzufolge bei der Beschreibung der Kindersprache mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass die Einheiten nicht unbedingt

⁵ Konzeptionalität und Medialität werden im Sinne von Koch / Oesterreicher (1985) und Ägel / Hennig (2006) verstanden.

⁶ Zu den Merkmalen der Sprache von Erwachsenen, die an Babys (BGS) oder Kindern (KGS) gerichtet ist, s. Szagun (2011).

sprachlichen Einheiten der traditionellen linguistischen Analyse entsprechen. Die Kluft zwischen realen Einheiten der Kindersprache und linguistischen Theorien manifestiert sich vor allem in der Annahme, dass das Lernen beim Syntaxerwerb immer von der kleinsten zu größeren und komplexeren Einheiten erfolgt. Laut dieser Annahme muss eine Segmentierung in Morpheme geschehen, das Potenzial von größeren Einheiten für den Spracherwerb wird übersehen. Ferner wird das imitative Lernen von ganzheitlichen Elementen (sog. ‚chunks‘) nicht als grammatisches Lernen angenommen und in diesem Zusammenhang trifft man auch oft auf die Annahme, dass das Lernen von ganzheitlichen Formeln nicht zu einem kreativen Sprachgebrauch führen kann (vgl. Peters 1983: 12ff.). Für den Wortbegriff bedeutet dies, dass zwischen linguistischen ‚Wortauffassungen‘⁷, die sich an der traditionellen Grammatik orientieren, trotzdem aber zur Beschreibung der kindlichen Sprachentwicklung herangezogen werden, und ‚Wortideen‘ der Kinder ein fast unüberwindbarer Abstand besteht.

Entgegen diesen Tendenzen versucht Peters (1983) Kindersprache mit angemesseneren Kategorien zu beschreiben, als quasi Neustart in der Spracherwerbforschung. Anstatt von ‚Ein-‘, ‚Zwei-‘ und ‚Mehrwortäußerungen‘⁸ zu sprechen, plädiert sie für die Verwendung von ‚one-unit stage‘ und ‚multi-unit stage‘. Dabei kann ein ‚one-unit stage‘ tatsächlich mit einem ‚Wort‘ (der Erwachsenensprache) zusammenfallen, es kann aber auch eine viel größere Einheit sein, die das Kind zunächst als ein ganzheitliches Element interpretiert (vgl. 1983: 8f.). Ähnlich zeigen Werner und Kaplan (1984) in ihrem Konzept der ‚Monorheme‘ und ‚Duorheme‘, dass Kinder auch bei der Äußerung scheinbar komplexerer Einheiten durchaus auf globale Ereignisse referieren können und dabei die jeweilige Äußerung unabhängig von der Größe als eine Form- und Sinneinheit verwenden (s. ausführlicher weiter unten). Einheiten, die das Kind zunächst ganzheitlich interpretiert, werden später „geknackt“ und damit

⁷ Ägel präzisiert den Wortbegriff in ‚Wortidee‘ und ‚Wortauffassung‘. Unter ‚Wortidee‘ versteht er eine alltägliche Konzeption von Wort, während ‚Wortauffassung‘ der Wortbegriff der Grammatiktradition ist (2005: 99).

⁸ Bereits Bühler kritisiert, dass der Begriff ‚Einwortsatz‘ in Bezug auf die Kindersprache problematisch ist, denn sog. Einwortsätze können nicht sowohl als Wort als auch als Satz gewertet werden. Kinder befinden sich am Anfang des Spracherwerbs in einem sog. „Einklassensystem“, die Unterscheidung zwischen Wort und Satz erfolgt erst später im Laufe des Spracherwerbs (vgl. 1934 / 1999: 72f.).

in den Bereich des ‚Wortes‘ überführt (s. dazu noch weiter unten). ‚Multi-unit stages‘ können wiederum aus mehreren einfachen oder aber komplexen Einheiten bestehen (vgl. Peters 1983: 8f.).

Zwar ist der sprachliche Input nicht (konzeptionell) schriftsprachlich, der Spracherwerb wird in Schriftkulturen jedoch durch die Literalität beeinflusst. Im folgenden Abschnitt wird daher diskutiert, welchen Status die Kindersprache vor dem Hintergrund von Mündlichkeit und Schriftlichkeit hat.

3. Kindersprache zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Die kindliche Kommunikation verläuft im Kleinkind- und Vorschulalter weitgehend mündlich, sie kann in Schriftkulturen insgesamt jedoch nicht als ganz schriftfern bewertet werden. Dies gilt sowohl auf der medialen als auch auf der konzeptionellen Ebene. In diesem Sinne kann Kindersprache nicht mit der primären Oralität im Sinne von Ong (1987: 18) gleichgesetzt oder gar verglichen werden. Den Grund dafür formulieren Knobloch und Kappest wie folgt: „Zumindest mittelbar steht das Kind bereits von Geburt an in Kontakt mit der Schrift. Vom ersten Lebensmoment an befindet es sich in einer hoch literarisierten Umgebung, die durch die Schrift in vielfältiger Art und Weise geprägt ist.“ (2000: 15). Die Umgebungssprache des Kindes, d.h. die gesprochene Erwachsenensprache, ist durch die Kenntnisse über die Schrift beeinflusst und befindet sich auf der Ebene der sog. sekundären Oralität (vgl. Ong 1987: 18).⁹ Der Einfluss der Schriftlichkeit zeigt sich u.a. in der Segmentierung der Erwachsenen in der Kommunikation mit dem Kind und unmittelbar beim Bilderbuchlesen. Indem sich also Erwachsene in ihrer Kommunikation am Satz als „Grundfigur der literaten Struktur“ (Maas 2010: 72) orientieren, fungieren diese dem Kind vorbildlich als Strukturen der Literalität oder der sekundären Oralität.¹⁰ Kinder kommen in der Welt der Literalität selbstverständlich erst mit der Aneignung der Schrift (im Grundschulalter) an, ihr Ausgangspunkt ist

⁹ Ágel unterscheidet nochmal zwischen sekundärer und tertiärer Oralität, die mit einem unterschiedlich hohen Grad der Ausprägung der Literalität einhergehen (vgl. 2005: 103f.). Diese Unterscheidung wird an dieser Stelle nicht weiter verfolgt.

¹⁰ S. dazu auch Selting (1995: 307) bzgl. des ‚möglichen Satzes‘ in der gesprochenen Sprache.

jedoch nicht mit primär oralen Kulturen vergleichbar. Worin lässt sich aber der Unterschied zwischen der primären und der sekundären Oralität festmachen und wie lassen sich die Schritte des kindlichen Spracherwerbs im Hinblick auf diesen Unterschied beschreiben?

Ong definiert primär orale Kulturen als Kulturen, die unberührt von jeder Kenntnis des Schreibens geblieben sind und somit über keine visuelle Repräsentation der Sprache verfügen. Dieses Fehlen der Visualisierung oder des „Räumlichwerdens“ der Sprache ist der entscheidende Unterschied zwischen primärer Oralität und Literalität (bzw. sekundärer Oralität), der für weitere Unterschiede und insgesamt für unterschiedliche Sprachverarbeitungen verantwortlich ist (vgl. Ong 1987: 15ff.). In literalen Kulturen ist die Sprache jeweils unabhängig von der aktuellen Kommunikation kodiert und besteht für die Sprecher aus unterschiedlichen Elementen des Symbolfeldes, auf die sie je nach Kommunikationssituation zurückgreifen (vgl. Maas 2010: 71ff.). Die Sprachverarbeitung kann somit nach Scheerer (1991) als Symbolmanipulation aufgefasst werden, literale Äußerungen haben vorwiegend eine darstellende Funktion (vgl. Maas 2010: 70). Im Gegensatz dazu sind sprachliche Elemente oder Wörter in primär oralen Gesellschaften Klänge, sie besitzen „keine visuelle Präsenz, auch dann nicht, wenn die Objekte, die sie repräsentieren, sichtbar sind“ (Ong 1987: 37). Wörter bzw. sprachliche Elemente besitzen keinen Zeichencharakter im Sinne von de Saussure oder Bühler (vgl. ebd.: 78f.). In diesem Sinne ist Sprache eine Handlungsweise (vgl. ebd.: 38). Aus den unterschiedlichen kognitiven Prozessen und der Sprachverarbeitung gehen weitere Unterschiede wie folgt hervor: Die Sprache primär oraler Kulturen ist eher additiv (viele Verbindungen mit *und*) als subordinierend und orientiert sich an pragmatischen statt grammatischen Gesichtspunkten. Ferner ist sie eher aggregativ als analytisch und operiert mit einem Bündel von Einheiten oder festen Formeln. Sie ist redundant und nachahmend. Schließlich ist primär orales Sprechen eher situativ als abstrakt, was mit dem operativen Denken von primär oralen Menschen zusammenhängt. Dies führt dazu, dass Begriffe stets in einem situativen und operativen Bezugsrahmen angewendet werden ohne jegliche Fähigkeit der Abstraktion (vgl. ebd.: 43ff.).¹¹ Ong resümiert den Sprachgebrauch

¹¹ Diese Art der Sprachverwendung konnte Alexandr Romanovich Luria durch eine Reihe von Daten zeigen, die er während der radikalen Umstrukturierung der Sowjetunion (Kollektivismus

in primär oralen Kulturen folgendermaßen: Das orale Wort existiert „niemals in einem rein verbalen Zusammenhang, wie dies beim geschriebenen Wort der Fall ist. Gesprochene Wörter sind stets Modifikationen einer totalen, existentiellen Situation, die immer auch den eigenen Körper mit einschließt“ (1987: 71).

Kleinkinder befinden sich im ersten Lebensjahr im Hier und Jetzt, also im deiktischen und empraktischen Bereich.¹² In der präverbalen Phase und am Anfang des Spracherwerbs sind Kinder noch nicht in der Lage, Objekte und Sachverhalte unabhängig von der eigenen Person zu verstehen. Diese erste Phase der kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes, das in einer literarisierten Gesellschaft aufwächst, ähnelt am meisten der Sprachverarbeitung oder Sprachverwendung in primär oralen Kulturen. Sprache in ihrer ersten Form dient als Werkzeug, um etwas zu erreichen, das ‚Ich‘ steht dabei im Mittelpunkt. Es geht um eine globale Handlung des Kindes, die die Aufmerksamkeit des „Partners“ steuert. Diese erste globale Sprachverwendung ist hochgradig kontextgebunden (empraktisch) und funktioniert nur in der gemeinsamen Aufmerksamkeit von Kind und Erwachsenem (vgl. Tomasello 2005 und Werner / Kaplan 1984).

Dank der literarisierten Umgebung lernen Kinder bereits im Laufe des zweiten Lebensjahres, dass Objekte getrennt vom Selbst existieren. Diese werden allmählich in der Welt erkannt (vgl. Szagun 2011: 69). Diese Fähigkeit, Objekte getrennt von sich selbst zu erkennen bzw. Handlungen mit Objekten von den Objekten selbst zu unterscheiden, erklärt Piaget mit der Erkenntnis der Objektpermanenz (vgl. 1975: 24ff.). Diese Erkenntnisse und die Interaktion mit der literarisierten Umgebung ermöglichen schnell die Fähigkeit, Ober- und Unterbegriffe zu erkennen und Letztere den Ersteren zuzuordnen.¹³ Die bewusste Handlung auf der Symbolebene der Sprache erfolgt dann durch mehrere Übergangsphasen schließlich mit dem Schriftspracherwerb. M.a.W. wird Spra-

u.a.) in den Jahren 1931/32 in Usbekistan und Kirgisistan in Gesprächen und Experimenten mit Personen ohne bzw. fast ohne Schriftkenntnisse gesammelt hat (vgl. Luria 1976).

¹² Nach Tomasello manifestiert sich die Ontogenese der menschlichen Kommunikation zuerst in Zeigegesten und erst danach in Sprache (vgl. 2009: 148).

¹³ In der frühen Phase (im zweiten und dritten Lebensjahr) können selbstverständlich „Fehler“ bei der Zuordnung auftreten. Gewisse Begriffe können über- oder unterdehnt werden, Teile von Gegenständen werden eventuell nicht als Repräsentant des jeweiligen Gegenstands erkannt usw. (vgl. Szagun 2011: 131ff.).

che bis zum Schriftspracherwerb immer weiter dekontextualisiert (vgl. Andresen 1995 und 2002). Dies erkennt man nach Knobloch darin, dass Schulkinder anders als Vorschulkinder segmentieren. Vorschulkinder können in der ersten Phase Elemente der Darstellung, die sich von der jeweiligen Situation ablösen, nicht abtrennen, später segmentieren sie die thematisch fokussierten Nenneinheiten (Subjekte) und ganz zuletzt grammatische Einheiten wie bspw. Artikel oder Präpositionen (vgl. 2000: 44f.).

Zum Status der Kindersprache im Hinblick auf Oralität und Literalität kann zusammenfassend gesagt werden, dass er von Anfang an kaum mit der primären Oralität zu vergleichen ist, auch wenn sich einige Ähnlichkeiten im Sprachgebrauch und auch in der Segmentierung (s. auch weiter oben) zeigen. Der permanente Einfluss der Schriftlichkeit determiniert das Denken und die kognitive sowie sprachliche Entwicklung, sodass Kinder relativ schnell Zugang zur Symbolebene der Sprache erlangen.

Wie kann nun die ‚Wortidee‘ der Kinder vor diesem Hintergrund aussehen und erfasst werden?

4. Die ‚Wortidee‘ der Kinder

Wie bereits angedeutet, sind Worteinheiten der Erwachsenensprache für den Spracherwerb nicht einfach gegeben, sondern sie müssen „in langen und widersprüchlichen Entwicklungen (und namentlich unter dem Eindruck der Schreibtradition) erarbeitet werden“ (Knobloch 2000: 40). Frühe Ausgliederungseinheiten, d.h. von der Inputsprache ausgegliederte Einheiten, können erheblich zwischen einem Wort der Erwachsenensprache bis zu ganzen Phrasen variieren, die für das Kind zunächst als eine ganzheitliche Struktur gelten. Nach Werner und Kaplan kann die erste ‚Wortidee‘ des Kindes formal gesehen sogar unterhalb der erwachsen-/schriftsprachlichen Wortgrenze liegen, sofern die Äußerung (etwa eine Vokalisation) eine referentielle Funktion hat (vgl. 1984: 135).

Beim Spracherwerb folgen Kinder grundsätzlich der Strategie, gewisse Einheiten von der Umgebungssprache zu imitieren, zu kopieren und als Ganzes abzuspeichern (vgl. Peters 1983: 16). Folgende Indizien können nach Peters vermuten lassen, dass eine (komplexere) Einheit ganzheitlich abgespeichert wurde:

1. Die Äußerung des Kindes ist idiosynkratisch und wird vom Kind immer wieder als Ganzes verwendet. Z.B.: *Wait for it to cool.* und einige Wochen später *Wait for it to dry.* Dabei scheint die Konstruktion *wait for it to* als eine ganzheitliche Einheit zu sein, die immer wieder eingesetzt wird (vgl. 1983: 8).
2. Die Äußerung des Kindes ist eine Kopie von erwachsensprachlichen Äußerungen oder von Äußerungen anderer Kinder, sie ist im Sprachgebrauch des Kindes aktuell nicht produktiv, d.h. das Kind benutzt sie nicht in weiteren eigenen Äußerungen (vgl. ebd.: 9).
3. Eine Äußerung passt nicht zum verwendeten Kontext, denn nach dem Kopieren wird sie in vielen Kontexten ohne Anpassung der Syntax verwendet (vgl. ebd.). Ein typisches Beispiel dafür ist die Verwendung der Pronomina. Da Kleinkinder eine Zeit lang nicht wissen, dass Pronomina je nach Bezugsperson angepasst werden müssen, kommt es in kopierten Strukturen zunächst zu „fehlerhaften“ Verwendungen. Dies zeigt das folgende Beispiel:

(1) ALTER: 2;3,19

SITUATION: L. baut einen kleinen Kreis aus Bausteinen und stellt sich hinein. Der Vater kommt zum Kind und signalisiert, dass er sich auch gern in den Kreis stellen möchte („Ich auch!“), bleibt aber davor stehen. L. verlässt den Kreis und will nun, dass sich der Vater hineinstellt. Während L. den Vater „hineinschiebt“ und er selbst draußen bleibt, Äußert L.:

KIND: Papa ich auch! (meint: du auch!)

(Reimann 1998–2019)

4. Die Äußerung bildet eine phonologische Einheit ohne Zögerungen und Abbrechung (vgl. Peters 1983: 10).
5. Kommunikative Äußerungen wie z.B. Begrüßungssequenzen werden oft als ganzheitliche Einheiten ausgegliedert, denn sie sind invariant (vgl. ebd.: 10f.).

Inwiefern bzw. in welchem Maße kindliche Ausgliederungseinheiten (zumindest scheinbar und formal, s. weiter oben) Worteinheiten der Erwachsenensprache entsprechen oder eben nicht, hängt von individuellen Unterschieden ab, die

zunächst mit zwei Großkategorien der Spracherwerbsstile beschrieben werden können: Peters (1983) unterscheidet zwischen dem analytischen und dem gestalthaften (d.h. holistischen) Typ.¹⁴ Dabei bemerkt sie, dass die Begriffe zwei Extreme der Skala markieren, Kinder befinden sich aber sehr selten am einen oder anderen Pol (vgl. 1983: 20). Der grundsätzliche und für die Ausgliederung wichtigste Unterschied zwischen den zwei Spracherwerbsstilen geht auf unterschiedliche kommunikative Bedürfnisse der Kinder zurück. Analytische Kinder sehen die Hauptfunktion der Sprache darin, über etwas zu sprechen. Entsprechend beinhaltet der frühe Wortschatz dieser Kinder überwiegend Nomina oder Verben, die nebeneinander gereiht werden. Kinder des analytischen Typs sprechen deutlich „mit einer klaren Segmentation zwischen Wörtern“ (Szagun 2011: 217). Analytische Kinder gliedern demnach viel öfter Einheiten aus, die Worteinheiten der Erwachsenensprache entsprechen. Das folgende Beispiel zeigt eine kurze Interaktion eines eher analytischen Kindes mit seiner Mutter:

- (2) FAL 1;8: FAL (Kind) und MOT (Mutter) spielen mit einem Tierpuzzle.
 *FAL: &bische [= fische].
 *MOT: ente ja.
 %com: es handelt sich um eine Ente.
 *MOT: und das ist ein häschen.
 *FAL: ente.
 *MOT: ja, wie mach‘ die ente?
 %com: FAL gibt MOT eine andere Tierfigur.
 *MOT: was has‘ du denn da für ein tier?
 *FAL: wau.
 *MOT: ein hund, ja.
 (Szagun 2011: 215)

Für holistische Kinder ist die primäre Funktion der Sprache die Herstellung von sozialen Interaktionen. In diesem Sinne gliedern diese Kinder mehrere längere, gestalthafte Äußerungen aus und produzieren sie. Solche gestalthaften Äußerun-

¹⁴ Die Spracherwerbsstile wurden von einzelnen Autoren unterschiedlich benannt: Nelson (1973) spricht von referentiellen und expressiven Kindern (zitiert nach Szagun 2011: 217 und Peters 1983: 20), Bates et al. (1988) nennen die Typen analytisch und holistisch (zitiert nach Szagun 2011: 220f.).

gen sind bspw. soziale Phrasen wie *thank you* oder *all gone* (vgl. Peters 1983: 21ff.), andere ganze Phrasen und stereotype Phrasen. Beispiele aus dem Deutschen sind etwa *hier noch ein*, *will haben* oder *lass seh'n*, *wo geh'n*, *geht nich* (vgl. Szagun 2011: 217). Die beiden Spracherwerbsstrategien schließen sich nicht aus. So können Kinder in referentiellen Situationen Einheiten ausgliedern, die Wörtern der Erwachsenensprache entsprechen. Aus expressiven Gesprächssituationen dagegen filtern sie eher längere Chunks aus (vgl. Peters 1983: 33). Diese Fähigkeit der Kinder, situationsabhängig die analytische oder holistische Strategie anzuwenden, spricht wiederum für die Annahme, dass sich Kinder selten am einen oder anderen Pol der Spracherwerbstypen befinden. Sie hängt jedoch sicherlich auch mit der Inputsprache zusammen, indem Erwachsene in referentiellen Situationen eher „Worteinheiten“ äußern, während ihre Sprache in expressiven Kommunikationssituationen selber viele ganzheitliche Einheiten (sog. ‚speech formula‘) enthält.

Neben der Formseite stellt auch die Inhaltsseite eine enorme Erwerbsaufgabe für die Kinder dar. Tomasello betont, dass der Spracherwerb der Kinder mit fundamentalen sozialen und kommunikativen Kompetenzen korreliert (vgl. 2005: 19f.). Von den drei Kompetenzen sind in diesem Zusammenhang zwei, nämlich das Agieren in der gemeinsamen Aufmerksamkeit (‚joint attention‘) und das Lesen von Intentionen (‚intention-reading‘), wichtig (vgl. ebd.: 21). Unter gemeinsamer Aufmerksamkeit wird das referentielle Dreieck aus Kind, Erwachsenen und einem aktuellen Objekt oder Ereignis verstanden, das den ‚common ground‘ des Kindes bildet. Dabei geht es stets um das Aktuelle; andere Objekte oder Ereignisse im Raum gehören am Anfang nicht zur gemeinsamen Aufmerksamkeit. In der Anfangsphase des Spracherwerbs (ab Ende des ersten Lebensjahres) lernen Kinder, durch Sprache die Handlung des Erwachsenen zu steuern und dadurch die Aufmerksamkeit zu teilen. Frühe Ausdrücke dienen also der Steuerung der gemeinsamen Aufmerksamkeit (vgl. ebd.: 21f.).

Durch die Fähigkeit, Intentionen zu lesen, lernt das Kind die kommunikative Funktion der Sprache und gewissermaßen die eigene Rolle in der gemeinsamen Aufmerksamkeit, d.h. im gemeinsamen Wahrnehmungsraum, zu verstehen (vgl. Tomasello 2005: 22f.). In dieser Anfangsphase funktionieren kindliche Äußerungen nur deiktisch und kontextgebunden. Dass sprachliche Symbole mehrfach eingesetzt werden können und dabei das gleiche Symbol verschiedene Aspekte ausdrücken kann, wird erst später erworben (vgl. ebd.: 28). Das ist der Weg zum Erlernen der Symbolfunktion der Sprache.

Auch Tomasello betont, dass frühe kindliche Ausdrücke nicht nur inhaltlich, sondern auch formal holistisch sein können. Diese formal holistischen Einheiten sind dann auch funktional (also inhaltlich) ganzheitlich (vgl. 2005: 36ff.).

Sinn- und Formgestalthaftigkeit früher kindlicher Ausdrücke betonen ebenfalls Werner und Kaplan (1984) sowie Andresen (1995). Nach Andresen nehmen etwa einjährige Kinder Situationen als komplexe Gebilde wahr, dazu gehört auch die Sprache selbst. Erst im Laufe des Kleinkindalters werden einzelne Objekte hervorgehoben, die die Gesamtsituation strukturieren (vgl. 1995: 17). Werner und Kaplan sprechen in diesem Zusammenhang von der Monorhemphase (s. auch weiter oben), wobei mit „Eine-Einheit-Äußerungen“ ein totales Geschehen ausgedrückt wird.¹⁵ Dabei müssen ‚Monorheme‘ keineswegs mit konventionellen sprachlichen Einheiten (etwa literales Wort) zusammenfallen, sie können unter oder über diesen sein (vgl. 134ff.). In diesem Zusammenhang muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass selbst referentielle Kinder, die oft scheinbar Einheiten ausgliedern, die Wörtern der Erwachsenensprache entsprechen, mit diesen Einheiten weit mehr als nur auf einzelne Objekte referieren (können).

Das Referieren auf globales Geschehen wird im Laufe des Spracherwerbs langsam aufgelöst. Dies geschieht jedoch selbst bei scheinbar komplexen Äußerungen (sog. Zweiwortäußerungen oder Zwei-Einheiten-Äußerungen) nicht sofort. Werner und Kaplan (1984) unterscheiden mehrere Schritte auf der Ebene formal zweiteiliger Ausdrücke, bis am Ende der Entwicklung die zwei Elemente zwei Referenten bezeichnen. In der frühen Phase, mit ca. 13–14 Monaten, referiert der etwas komplexere Ausdruck nach wie vor auf globale Situationen. Als Beispiel dienen Äußerungen wie *digda* (‚Uhr‘) oder *da-digda* (‚da Uhr‘; 13 Monate), die Werner und Kaplan als ‚Duorheme‘ bezeichnen (vgl. 1984: 147). In einer späteren Übergangsphase kann eine Art Trennung beobachtet werden, die kindliche Äußerung bleibt aber holistisch. So sieht man im Ausdruck *putü-titi* (‚Vogel zwitschert‘; 17 Monate) eine Art Trennung zwischen Objekt und Handlung bei gestalthafter Ausdrucksweise (vgl. ebd.). Die Endphase ist dann erreicht, wenn sich zwei trennbare Elemente eindeutig auf zwei Referenten beziehen. In dieser Phase kommen häufig Nomen + Verb-Kom-

¹⁵ Im Sinne von Andresen (2002) referieren Kinder mit ‚Monorhemen‘ auf das dingliche Zeigfeld.

binationen vor, wie z.B. *wauwau beiss*¹⁶ (vgl. ebd.: 148). Die Übergangsphase zwischen den zwei Extremen („Duorhem“ und zwei getrennte Referenten) bildet dabei einen wichtigen und möglicherweise getrennten Schritt im Spracherwerb, wie die Autoren betonen (vgl. Werner / Kaplan 1984: 147). Es geht dabei um eine besondere, noch eher empraktische sprachliche Repräsentation, die sich aber auch schon in Richtung Symbolsprache öffnet. Mit der getrennten Repräsentation ist die sprachliche Symbolebene erreicht.

Insgesamt kann man festhalten, dass frühe kindliche Äußerungen nicht zwingend mit linguistischen Minimaleinheiten übereinstimmen, sie sind viel mehr als Morpheme oder Wörter der Erwachsenensprache. Ein sehr wichtiger Punkt ist dabei, dass auch zwischen kurzen (etwa wortigen) und langen gestalthaften Einheiten nicht unbedingt unterschieden wird (vgl. Peters 1983: 89). Aus der Lernerperspektive sind beide Arten von Äußerungen Einheiten, die zunächst denselben Prozessen der Sprachrezeption und -produktion entsprechen. Wenn wir diese Einheiten mit dem Begriff ‚Wort‘ in Verbindung setzen wollen, dann ist m.E. die einzig berechtigte Möglichkeit von ‚Wortidee(n)‘ des Kindes zu sprechen, wobei unter ‚Wortidee‘ gestalthafte Ausgliederungseinheiten verschiedener Korngröße verstanden wird.

Die Mehrheit der anfangs komplexen Einheiten wird im Laufe des Spracherwerbs aufgebrochen und segmentiert. Dabei orientieren sich Kinder an Wiederholungen, Expansionen und Segmentierungen der Inputsprache. Die Einheiten werden meistens in Subeinheiten analysiert, bis schließlich die ganze Konstruktion „geknackt“ wird.¹⁷ Dies zeigt das Beispiel von Fillmores (1979) Tochter Nora:

(3) Utterance	Analysis
Iwannaplaywi‘dese.	(unit)
Iwanna playwi‘dese.	Iwanna + VP
Iwanna playwi‘ dese	playwi‘ + NP
(zitiert nach Peters 1983: 50 – leicht modifiziert von V.D.)	

Inhaltlich bleibt die kindliche Sprache auch nach der Entfernung von der ersten ‚Wortidee‘ lange Zeit noch kontextgebunden. Dekontextualisierung und

¹⁶ Weitere Beispiele finden sich in den Tagebüchern von Stern und Stern (1928 / 1975) sowie in Werner und Kaplan (1984: 146).

¹⁷ Zur Strategie der Segmentierung s. ausführlich Peters (1983: 35ff.).

Bewusstwerden von Sprache werden schließlich mit und im Laufe des Spracherwerbs vollständig abgeschlossen.

5. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde gezeigt, dass Einheiten der traditionellen Grammatik, die auch hinsichtlich der Beschreibung gesprochensprachlicher Ausdrücke in der Erwachsenensprache problematisch sind, eine adäquate Darstellung kindlicher Äußerungen in der frühen Erwerbsphase nicht leisten können. Insbesondere traditionelle Wortbegriffe, die sich am Spatiakriterium orientieren, können kognitiven Fähigkeiten von Kleinkindern und dem natürlichen Ablauf des Spracherwerbs nicht gerecht werden. Wörter als sprachliche Symbole und das Agieren auf dem Symbolfeld sind für Kleinkinder nicht einfach gegeben, sondern sie müssen durch Segmentierung und Imitation der Inputsprache, begleitet durch die allgemeine kognitive Entwicklung, erworben werden. Aus diesem Grund können frühe kindliche Äußerungen formal wie inhaltlich von Wörtern in der Erwachsenensprache abweichen: Dabei kann eine zielsprachliche Form auf der Inhaltsseite deutlich unter oder über der Wortgrenze sein und auf komplexe Einheiten referieren (vgl. Werner / Kaplan 1984 und Andresen 2002). Auf der anderen Seite können Kleinkinder formal komplexe Einheiten ausgliedern und mit diesen trotzdem global handeln (vgl. u.a. Peters 1983 und Tomasello 2005).

In der modernen Spracherwerbsforschung werden individuelle Unterschiede bzgl. der Schnelligkeit und Herangehensweise (s. Spracherwerbsstile) u.a. betont (vgl. bspw. Szagun 2011). In der kommunikativen Ausrichtung des Spracherwerbs und der Berücksichtigung der kognitiven Entwicklung der Kinder als wichtige Voraussetzung dafür herrscht ebenfalls Konsens. Diese Aspekte korrelieren jedoch nicht mit der Verwendung des traditionellen Wortbegriffs bei der Dokumentation der frühen Erwerbsphase (vgl. u.a. Szagun 2011 und Tracy 2008). Im Sinne der hier ausgearbeiteten ‚Wortidee(n)‘ wären eine offene und flexible Darstellung und die Verwendung alternativer Begriffen wie ‚unit‘ (Peters 1983) oder ‚Monorhem / Duorhem‘ (Werner / Kaplan 1984) wünschenswert, da dadurch Spracherwerbsprozesse entwicklungsgerecht und konsequent erfasst werden können.

6. Literatur

- Ágel, Vilmos (2005): „Wort-Arten“ aus Nähe und Distanz. In: Knobloch, Clemens / Schaefer, Burkhard (Hrsg.): Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb. Berlin / New York: de Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen 12), 95–129.
- Ágel, Vilmos / Hennig, Mathilde (2006): Theorie des Nähe- und Distanzsprechens. In: Ágel, Vilmos / Hennig, Mathilde (Hrsg.): Grammatik aus Nähe und Distanz. Theorie und Praxis am Beispiel von Nähertexten 1650–2000. Tübingen: Niemeyer, 3–31.
- Andresen, Helga (1995): Spielentwicklung und Spracherwerb. Flensburg (Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht 10/11).
- Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Narr.
- Bates, Elizabeth et al. (1988): From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanism. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bühler, Karl (1934 / 1999): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Ungekürzter Neudruck der Ausgabe: Jena: Fischer. 1934. 3. Aufl. Stuttgart / New York: Fischer.
- Fillmore, Charles et al. (Hrsg.) (1979): Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. New York: Academic Press.
- Kappest, Klaus-Peter / Knobloch, Clemens (2000): Sprachentwicklung: im Kopf und um ihn herum. Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen. Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen. Heft 8/2000.
- Knobloch, Clemens (2000): Spracherwerb und Grammatikalisierung. Siegener Papiere zur Aneignung sprachlicher Strukturformen. Schriftenreihe der Universität-GH-Siegen. Heft 6/2000.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit in Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 15–43.
- Luria, Alexandr Romanovich (1976): Cognitive development, its cultural and social foundation. Cambridge: Harvard University Press.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Grazer linguistische Studien 73, 21–150.

- Nelson, Katherine (1973): Structure and strategy in learning to talk. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 38 (1–2).
- Ong, Walter J. (1987): *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Peters, Ann M. (1983): *The units of language acquisition*. Cambridge / London / New York et al.: Cambridge University Press.
- Piaget, Jean (1975): *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Reimann, Bernd (1998–2019): Pronomen. In: Reimann, Bernd: *Der frühe Spracherwerb. Ein Informationsangebot zur Entwicklung der kindlichen Sprache*: <http://www.mutterspracherwerb.de/pronomen.htm> (gesichtet am 18.02.2019)
- Scheerer, Eckhart (1991): Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Implikationen für die Modellierung kognitiver Prozesse. In: *Berichte aus dem Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld, Projekt Mind & Brain*, Bericht Nr. 71, Juli 1991, 1–27.
- Selting, Margret (1995): Der ‚mögliche Satz‘ als interaktiv relevante syntaktische Kategorie. In: *Linguistische Berichte* 158, 298–325.
- Stern, Clara / Stern, William (1928/1975): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Szgun, Gisela (2011): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. 4. Aufl. Weinheim / Basel: Beltz.
- Tomasello, Michael (2005): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge / London: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2009): *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2., überarb. Aufl. Tübingen: Francke.
- Werner, Heinz / Kaplan, Bernard (1984): *Symbol Formation. An Organismic-Developmental Approach to the Psychology of Language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.